

# 人間存在の重層性と教育の多義性

## ——教育の定義をめぐる人間論的考察——

上 野 武

### 目 次

- I. 序——問題の設定
- II. 重層的存在としての人間
- III. 自然的・生物学的側面よりみた人間並びに教育
- IV. 歴史的・社会的側面よりみた人間並びに教育
- V. 理性的もしくは精神的側面よりみた人間並びに教育
- VI. 宗教的実存という側面よりみた人間並びに教育
- VII. 結 び

### I. 序——問題の設定

森昭博士は『教育の実践性と内面性』という書物の中で、「教育の定義は教育学者の数ほどに多数である<sup>(1)</sup>」と書いておられるが、確かに「教育とは何か」に対する答は千差万様である。その主なものだけを拾ってみても、少なくとも四種類の定義に類別されうらと思う。すなわち、第一の人は、「教育とは被教育者の成長を助成する働きである<sup>(2)</sup>」といい、第二の人は、「教育とは先なる世代の者が後なる世代の者に文化財を伝達し、それを通して若き人々を社会的・文化的成熟に到らしめることだ<sup>(3)</sup>」という。更に第三の人は、「教育とは被教育者の内部から価値受容性並びに価値創造力を呼び醒ます作用だ<sup>(4)</sup>」といい、第四の人は、「教育とは被教育者をして本来的な自己に目覚めしめることだ<sup>(5)</sup>」と定義する。このほかにもなお多くの定義が考えられうるであろう。

同じ一つの問をめぐるにゆえにかくも沢山の答が提出されうるのであろうか。勿論このような現象はひとり「教育とは何か」という問に限ったことではない。いかなる問においても解答者の見解の相違によってそこに出される答は当然違ってくるはずだからである。

ところが教育の定義に関してはもう少し複雑な事情がそれにからんでいる。というのは、教育の対象が物ではなくて人間であるということから生じるもろもろの複雑さである。人間がもしも単一な存在であるとしたら、「教育とは何か」という問に対する答もこれほど錯綜したりはしなかったかもしれない。しかし人間は決して平面的な存在ではなく、いろいろな層を内に含んだ重層的な存在である。ここから教育の定義の多様さが生れてくる。この点に

関しては、すでにボルノウが次のように指摘している。「人間のうちにはそのつどさまざまな層があって、そこに教育のさまざまな形式が生ずるものだ」<sup>(6)</sup>（筆者傍点）と。又シュプランガーも『教育学の展望』の中ではほぼ同様のことを述べている。「教育とは、一方においては生成する人間の各年令層に対して、他方においては人間の各存在層に対して特別な形をとらねばならない非常に複雑な行為である」<sup>(7)</sup>（筆者傍点）と。このように教育の多義性と人間存在の重層性とは密接な関係にあるのである。従って「教育とは何か」について尋ねようとする私たちにとって、「人間とは何か」という問は避けられないものとなってくるであろう。

それ故、人間論的考察という立場から教育概念の多義性を解明してみる——それがここでの私の主たるねらいとなる。

## II. 重層的存在としての人間

「人間とは何か」——これはいつの時代においても大きな謎とされてきたが、今日といえども少しも解決されてはいない。たとえば「いかなる時代といえども、われわれの時代におけるほど人間の本質と根源とについての意見が不確実、無規定、且つ混乱せる時代はなかった」<sup>(8)</sup>といったマックス・シェーラーの言葉によっても、又「近代文化、すなわちルネサンス以来の西洋文化が、自然の理解においては最大の進歩を、人間の理解においては最大の混乱をもたらしていると断言するのは不当ではない」<sup>(9)</sup>といったラインホルド・ニーバーの発言によっても、学問・文化の進歩が必ずしも人間の理解の上に十分の役割を演じたとは思えない。このことは学問・文化の歩みののろさのせいというよりも、むしろ人間存在そのもののつかみにくさに起因している。

人間存在のとらえがたさは又人間観の歴史の多様さによっても証明される。三木清氏は、「哲学者の定義による人間」という論文の中で次のように述べている。「人間とは何であるかという問に対して、これまで種々の哲学は種々に答えて来た。その答は、人間とは理性的動物であるという最もよく知られた人間定義から、ラ・メトリイの有名な人間・機械の説に至るまで、さまざまに異っている」<sup>(10)</sup>と。このほかにもなお「人間とは道具を生産することなしには生きることのできない動物だ」とか、「内分泌を妨げられた発育不全の猿である」とかいう風にさまざまに定義されている。このように多種多様に定義されうるところに人間の独自性がある。

ところでこれらの定義を一つ一つ検討してみると、それらはいずれもそれぞれに人間の特徴をうまくとらえてはいるが、残念なことにある一面にのみ偏りすぎている嫌いがある。あ

る側面を際立たせるために他の側面を捨象するということはやむをえないことかもしれないが、やはりそれでは「一個の全体」<sup>(11)</sup>としての人間理解としては不十分である。それ故、人間を多面的な側面から分析的、総合的に把握するという必要が起ってくる。そういう期待にそういうものとして、人間存在を重層的構造としてとらえる人間理解の仕方が考えられる。

これはすでにアリストテレスの人間把握の仕方の中にも認められるが、その他多くの学者によってもいろいろに試みられている。たとえばその一つを紹介すれば、ある学者は人間の存在構造を自然界の構造になぞらえて語った。すなわち、自然界には無機物的物質と植物と動物といったさまざまなものが存するが、人間存在の中にもそれらとほぼ同じ存在層の重なりがあるとみなす考え方である。ある論者はいう。「そこにはまず肉体構成の素材として無機物的物質の存在が予想せられ、それによって植物とも共通した有機的生命体があり、同時にそこに動物的生理が働き、またある種の生理に伴って心理や精神活動も存する」<sup>(12)</sup>と。このようにたとい規定関係においては高次の存在層が低次の存在層を規定するとはいえ、構造的には低次の存在層が基礎となつてはじめて高次の存在層が成り立つと考えるところにかかる人間理解の特徴がある。ところでこのような考え方を押し進めてゆけば、人間はある意味では「物質的存在」とも「生物的存在」ともいいうるわけである。フォークトやモレシヨットに代表されるような極端な唯物論的人間観が生れてくるのも決して理由なきことではない。ちなみに、彼らの言葉を引用すれば次の通りである。「思想の脳髓に対する関係は、胆汁の肝臓に対する、また尿の腎臓に対する関係とほとんど同じ」(フォークト)であり、「鱗がなければ思想はない」<sup>(14)</sup>(モレシヨット)と。わかり易くいえば、人間の思想も結局は肉体の所産であり、その肉体も(生理作用も)物質によってつくり出されるが故に、すべて人間は物質に還元されるというのが彼らの意見である。これではどうも余りに極端すぎるが、人間がある意味で物質的存在である<sup>(15)</sup>ということは誰も否定できない。

次に人間を一種の動物として、私たちの脳裏に強く印象づけたのは、いうまでもなく進化論者たちであった。彼らの学説は生物学という固有の領域を遙かに超えて、人間観の歴史の上にも少なからぬ影響を与えた。ところで彼らによれば、人間は生物進化の歴史上に現われた一種の動物にすぎない。たとい道具を使うことを知っており、言語を操り、文化を伝達・創造することを知っている特異の存在だとしても、それは結局のところ環境へのよりよき適応力を身につけた特異の動物にすぎない。それ故に、人間と他の動物との間には量的差異こそあれ、決して質的差異はないというのが彼らの主張であった。

この考え方にも少なからぬ疑問は残るが、次の言葉には恐らく誰しも異存はないであろう。「なるほど人間は単なる動物ではない。けれどもやはり動物なのである」<sup>(16)</sup>と。人がいかなる人間観を支持するにもせよ、人間が存在の最下層に自然的・生物学的存在の層を有する

ことはもはや疑いの余地のないところである。この点を見逃がしにする時、人間の理解も、教育の理解も抽象的なものになってしまうであろう。それ故私たちはまず、そのような観点から人間と教育の問題を考えてみたい。

### Ⅲ. 自然的・生物学的側面よりみた人間並びに教育

では人間を一個の動物としてみなし、他の側面を一応括弧に入れて考えるとしたら、人間はどのようなものとして理解されうるであろうか。

勿論一個の動物である限り、他の動物たちと共通した面をもっていることはいうまでもない。たとえば、「植物が実を結び、動物が子を産むように、人間も子供を産む<sup>(17)</sup>」し、「動物の子がひとり立ちし、自分で運動し、自分で餌を求めることができるまでは哺育 (Brutpflege) を必要とする<sup>(17)</sup>」(筆者傍点) ように、人間の子供もまた養育を必要とする。

しかし問題はそれだけでは片付かない。というのは、同じ動物といっても人間は特異な動物であるからである。では人間の動物的特異性とは、一体どういう点に存するのであるか。答を先取していえば、二つの点が指摘されうると思う。一つは、人間の本能が他の動物に比べて甚だ粗雑かつ不完全だということ、今一つは、成熟の頂点に達するまでの成長・発展の速度が他の動物に比べて著しく緩慢であるということである。

第一の点に関しては、カントの次の言葉を例証にあげることができる。彼は『教育学について』の中でこう語っている。「すべての動物は、自己の能力を所有するや否や、それを合法則的に、すなわち自己自身にとって害にならないような用い方をする。たとえば、かろうじて卵から這い出たばかりでまだ目も開かない小燕たちがなおかつ自らの排泄する糞を巢の外に落すのをみると、私たちは実際驚かされるであろう<sup>(18)</sup>」と。ほぼ同様な例はポルトマンによっても示されている。「卵からかえったウミガメは、本能によって砂浜から海へとむかう。トカゲと同じように、マムシの子は生れると同時にはじめから自分自身の生活の道をあ<sup>(19)</sup>るく」と。このような実例からもわかるように、鳥にしる、爬虫類にしる、その他の動物にしる、彼らは自然によって実に完全に武装されて出てくるのである。それに比して、人間は何と不完全にしか整えられていないのであろうか。パスカルが人間を「一本の葦」という言葉で表現したのはまことに適切ないい廻しであった。人間とは生物学的側面から評価する限り、自然の中で最も弱い・無力な存在(あたかも植物における葦のように)というほかないのである。

第二の点についても、再びポルトマンの言葉を引き合いに出そう。彼は次のような前置き、すなわち「われわれ人間の発育期間がおそろしくながいことは、人間と動物の発達を比

較してみるとよくわかる<sup>(20)</sup>」(筆者傍点)と述べたのち、以下のような数字をあげて、人間の発達速度が他の動物に比べていかに緩慢であるかを実証している。彼はいう。「たとえば、オオジカは事実3年目に完全に成育してしまう。ライオンは6～7年(場合によってはそれ以前にすでに)で成育する。この場合、この両者ともこれらの発育の最終の年では、その発育・成長はごくわずかなものとなり、1～2年の間にはすでに大きさの大部分の成長を完了してしまう。」「すべての哺乳類のうち最大のナガス・クジラは、生まれたときには体長7メートルだが、7ヶ月ですでに2倍の長さとなり、生後2年で主要成長期を過ぎてしまう。こうして発育をおえたオスのナガス・クジラは、平均体長26.6メートル、メスは23.7メートルにもおよぶ。この巨大な身長・体重の増加後の発育は、ただわずかなものにすぎなく、たいへんゆっくりと約2～3メートル大きくなるだけである。そして最終的な大きさになるには、最低みつもり5～6年、最高はぼ14年かかる。ここでもまた誕生直後のとてつもない発育の期間が、成育した姿になる身長・体重増加の決定的なものとなっている<sup>(21)</sup>。」と。このような現象はクジラよりも遙かにゆっくり発育するゾウにおいても決して例外ではないし、人間に最も近いとされる高等霊長類においても似かよった傾向が認められる。あのものすごく大きいゴリラでも、多くの報告によると、すでに7年で最終的な大きさに達するといわれているし、チンパンジーで8年、オラン・ウータンでも9～10年で大人の大きさの仲間に入るといわれている。これらに比して人間の場合は、実に19年もかかるといわれているし、それどころかある学者によれば人間の発育期間の長さは22年だとさえ報じられている。だがもっと驚くべきことがあるとポルトマンはいう。「発育期間だけをしらべてみても、人間のこの時期での特殊性を完全にはつかめない。この発育・成長の時期の区分をみではじめて、われわれ人間の特殊な地位があきらかになる。哺乳類はすべて生後の自由な生活のはじめからたいへんはやく発育、成長して、生殖可能になる時にはすでに主要発育期をこえている。その後におこる発育・成長はゆっくりした、そしてわずかなものである。ところが人間はその反対に、ちょうど性的成熟のその時に、発育・成長が特別に強化されて、そのあとの段階で全体の発育・成長のうちの重要な部分がはじめてなしとげられる<sup>(23)</sup>」と。

以上長すぎるほどの引用をあえてしたが、これらの資料の裏付けをえて、私たちは人間が動物の範疇内においても特殊な地位にある生き物であることを確認しえた。「人間は教育されねばならない唯一の被造物である<sup>(24)</sup>」(筆者傍点)とはカントの言葉であるが、人間が他の動物と違って特別に教育を必要とする理由は、たとい生物学的理由だけにはつきないとしても、少なくともそれをも含んでいることは否定できない。人間が本能においてきわめて不完全であるということは、本能以外の他の助けを必要とするということであり、ひとり立ちまでの期間が長いということは、それだけ長く他人の保護・助成を必要とするということを意

味する。だからレオ・ウェーバーも「人間はあらゆる自然的存在のうちで最も長く、養育を必要とする」<sup>(25)</sup>（筆者傍点）と述べているのである。

さて以上の考察によって、私たちは次の二つの結論を導き出すことができる。第一は、自然的・生物学的側面に限ってみても、人間は教育を必要とする存在であるということ、第二は、「生物的範疇の制約内においても、教育の概念を形成することができる」<sup>(26)</sup>ということである。

では、自然的・生物学的側面から教育を定義する時、それはどのように定義づけられるであろうか。シュプラランガーは「発達の助成」(Entwicklungshilfe)とか、「育成」(Aufzucht)とか、「養育」(Pflege)<sup>(27)</sup>とかいう言葉でそれを表現し、ルソーは植物の栽培との類比で答えたが、より適切にはフリットナーの次の定義を借用するのが最も好都合であろう。

教育とは、「子供の成長及び成熟の過程と、その過程を成熟者が助け、保護する」<sup>(28)</sup>働きである。

#### IV. 歴史的・社会的側面よりみた人間並びに教育

前節において、私たちは人間を自然的・生物学的側面より考察し、その観点から教育概念を検討してみたが、人間は決してそのような側面につくものではない。

もとより人間も一個の生物として自然的環境の中に生まれ、個人的存在として内からの自然的発展の法則に従って成長するものには違いないけれども、それは単なる個々バラバラのものとしてではなく一定の秩序をもった社会的環境の中に、——より詳しくいえば、「伝統・制度並びに客観的・精神的文化遺産の歴史的結合の中に」<sup>(30)</sup>——社会的存在として生れてくるのである。人間が「社会的動物」(ゾーオン・ポリティコン)であるということはすでにアリストテレスによって古典的定義とさえ成っているが、又「人間」という文字によっても人間が間柄的存在であることが暗示されている。<sup>(31)</sup>「人間は社会において生活する限りにおいてのみ人間でありうる」<sup>(32)</sup>（筆者傍点）のであって、社会を離れて人間でありうることはできない。このように人間が社会的存在であるというところに、他の動物と区別せられる人間の特徴の一つが見出される。

ところがここで一つの反論が予想される。それは人間のみならず他の動物においても、社会生活は認められうるではないかという反論である。なるほど他の動物においても群を成して生活し、力をあわせて互いの生存を支え合っている例は決して少なくない。とりわけ、蟻だとか、蜜蜂のような昆虫は人間社会も及ばないほどの整然たる秩序に基づいて強固な団体生活をいとなんでいる。しかしだからといって動物も人間も同じ社会的存在だというわけに

はゆかない。外見上の類似にもかかわらず、動物の社会と人間の社会との間には本質的な相違が存するからである。

ではどのような点において両者は異なるのであろうか。大道安次郎博士は次のように述べておられる。「ありやみつばちの生活をみれば、たしかにそこに共生があり、又一種の結合的な総体、社会組織と思われるものすら見出される。しかしこれらの動物の社会と人間の社会との間にはそうとう大きな違いがある。というのは、動物の社会には人間のそれのように自意識にもとずいた価値創造的行為があまりみられないからである。……たとい下級動物の中に外形的にすぐれた社会生活をいとなんでいるものが見出されるとしても、それは大体本能的行為を基礎として形成されているものであって、その構造は、多く遺伝によって決定されたものである。従ってその社会は、固定的であり、人間社会のような社会の歴史性はほとんどない<sup>(33)</sup>といってよからう」と。

ここで私たちはいくつかの点に注目しなければならない。まず第一の点は、動物の社会がほとんど本能的行為を基礎として成り立っているのに対して、人間の社会はむしろ精神的活動によって形成されているということである。従って前者においては、すべての行動が無意識的・無自覚的に行われるだけで、何らの工夫・努力も加えられることなく、一切がただ機械的に処理されてゆく。それ故、動物の社会においてはいつまで経っても同じことの繰り返しで、歴史的に何らの進歩発展も認められない。それに反して、人間の社会は、人間に固有な精神性の故に、たえず新しい文化を創造し、それを蓄積し、かつその文化財を世代から世代へと次々に引き渡してゆくことができる。従って人間の社会は歴史性と弾力性とをもち、時の流れと共に常に進歩と豊饒<sup>(34)</sup>さを加えてゆくことが可能であるということである。これらのことと関連して、第二の点が注目される。

それは動物が完備された本能的適応力をもって、単純な社会に出てゆくのにに対して、人間は不完全な本能と未成熟な理性とをもって、しかも複雑な社会の中に生まれ出てくるという事実である。それ故、人間は生まれたままの自然の状態では、到底人間社会の中で人間らしく生きてゆくわけにはゆかない。人間社会が未だ開かれず、「社会組織が極めて単純で殆んど変異を生ぜず、つねに同一状態を続けていた間は、あたかも動物が本能で間に合うごとく、盲目的な伝統だけで十分であった<sup>(34)</sup>」かもしれない。しかし年と共に複雑さを加えてゆく文化社会の中に生きてゆくためには、人間はどうしても多くの社会的規範を身につけ、文化的栄養をできるだけ豊富に吸収しなければならない。

そこで第三の問題が起ってくる。すなわち、人間はいかにして環境への適応に必要な行動様式を身につけ、客観的文化を主観的精神の中に取り入れることができるかという問題である。他の動物であれば、環境に順応して生きてゆく仕方を先天的に獲得することができる。

ところが人間はそうはゆかない。もしも人間も他の動物と同じように遺伝によって、生活に必要な知識や技能や態度を獲得することができるとしたらどんなに好都合であるか知れない。しかし現実的には、「人類や社会がつくりだした文化や親たちが学んだことがらは、不幸にして子供たちに遺伝しない<sup>(35)</sup>」。そこで人間は遺伝とは違った仕方<sup>(35)</sup>で社会に生きる態度を学び、又文化遺産を自分のものとしなければならないのである。ここにおいて、文化財の伝達もしくは教育ということが必要になってくるのである。これは多くの場合、先なる世代の人々から後なる世代の人々へという形で行われる。未成熟な子供たちは、相対的に成熟せる成人たちの助力によって、過去のおびただしい文化遺産の中から最も必要なものだけを精選・圧縮された形において受け取ることができ、又次第に社会的成熟へと導かれてゆくのである。ナトルプは『社会的教育学』の中で、「人間は只人間的<sup>(36)</sup>社会を通じてのみ人間となる」(筆者傍点)といい、決して個々に成長するものではないといっているが、まことにその通りである。人間は誰でも、先なる世代の人々の文化的・教育的な働きかけをまって始めて、人間に成ることができるのである。

ところでここに、もう一つの問題が付随的に浮び上ってくる。というのは、これまでの考察によれば、教育の必要性はもっぱら人間の個人<sup>(37)</sup>の側から起ってきたわけだが、よく考えてみると、教育の必要性は決して個人の側からばかり出てくる問題ではない。ある意味ではむしろ個人を超えた社会の方がより強くそれを要求しているともいえる。なぜなら、「文化をになう人間は、一個の生物として生れ、生長発展し、そして死んでゆくもの<sup>(37)</sup>」、ある一定の期間しか生きていない有限者であるのに対して、社会は有限的時間を超えて生きながらえようと欲するからである。その場合そこに住む成員の肉体的存続は生殖作用によってかろうじて果されてゆくが、文化的な面はそういうわけにゆかない。そこでどうしても教育作用に頼らざるをえなくなる。こうして「人間が教育を必要とするだけでなく、社会が成員の教育を必要とする<sup>(38)</sup>」(筆者傍点)という事態が生じてくるのである。

とはいえ、社会を構成しているものはやはり個人であり、歴史的社會更新の原動力となるものはやはり人間でなければならない。それ故、歴史的・社会的側面よりみた教育は二つの課題を同時にになうことになる。すなわち一つは、先なる世代の人々が後なる世代の人々へ文化財を伝達することによって、社会的・文化的に未成熟なる子供たちをそれぞれに成熟させることであり、今一つは、そういういとなみを通して社会を變革し、文化を新たに創造してゆくことである。この二つは決して別々の作用ではない。年長の人々が成長への途上にある若き人々を「精神的・歴史的世界のもろもろの形式と内容の中に連れ込み、彼をして客観的精神の価値ある成員又は伝播者たらしめる<sup>(39)</sup>」ということはほかでもなく、文化創造のない手を若返らせることであり、社会改造の新しい選手を社会の中に送り出すことを意味す



る。それ故このような観点から教育をみる時、教育は次のように定義されうるのではなかろうか。

教育とは、「歴史的文化遺産更新への努力と、自然に成長しつつある個人を精神的な世界へ編入せんとする努力<sup>(40)</sup>」とから成る複数的な行為である。

## V. 理性的もしくは精神的側面よりみた人間並びに教育

さてⅢとⅣにおいて、私たちは人間を二つの異った側面、すなわち自然的・生物学的側面と歴史的・社会的側面から考察し、それぞれの観点から「教育とは何か」の問題を考えてみた。しかしこれまでの考察は、どちらかといえば外側からの考察にとどまっていたが故に、人間の問題にしても、教育の問題にしても、それだけではまだ十分に問題の核心に触れたとはいえない。そこで本節ではもう少し内面に踏みこんで、そこから人間と教育の問題を探ってみたいと思う。

では人間を人間たらしめている本質とは一体何であろうか。古代ギリシア人たちはそれを「理性」(ヌース)という言葉でいいあらわしたし、マックス・シェーラーなどはその意味をもう少し拡大して「精神」といいかえた。表現はどちらであれ、とにかく人間が「理性的存在」もしくは「精神的存在」たるところに人間の人間たるゆえんがある。

動物にはそのような理性や精神はなく、ひたすら本能によって規定されている。従って彼らの生は、「あたかも流れが海に流れ込むまでその道を流れゆくように」<sup>(41)</sup>盲目的に自然的・本能的生の軌道を驀進する。それに反して人間は、なるほど一方においては本能や自然的法則の支配を受けるが、同時に他方においてはそういう制約を超えて広大な自由の世界を(観念的にも、行為的にも)持っているのである。人間はしばしば自由の主体だとか、自覚的存在だとかいわれるが、それは結局人間が精神的存在であることの別表現にほかならない。もしも人間に精神がなかったとしたら、人間は自然的因果の法則性から自由であることも、又宇宙における人間の地位を正しく自覚することもできないであろう。パスカルは人間のそのような独自性を次のような美しい言葉でうたい上げた。

「人間は、一茎の葦にすぎない。自然のうちで最も弱いものである。だが、それは考える葦である。彼を押しつぶすには、全宇宙が武装するには及ばない。一吹の蒸気、一滴の水が、彼を殺すに十分である。しかし宇宙が彼を押しつぶしても、人間は彼を殺すものよりなお一層高貴であろう。なぜかといえば、彼は自己の死ぬことと宇宙が彼を超えていることを知っているが、宇宙はそれについて何も知らないからである。

そうだとすれば、我々のあらゆる尊厳は思考の中に存する。それによって我々は自己を高

めなければならない」<sup>(42)</sup>（筆者傍点）と。

ここには人間存在の弱小さと偉大さとが実に見事にいい現わされている。宇宙の巨大さ、自然の計り知れないエネルギーに比べる時、人間は何と小さく、何と貧弱に見えることであろう。しかし宇宙が自らのその巨大さに気づいていないのに対して、人間は自らの力を正しく評価し、自覚している。このような点にパスカルは人間の偉大性を発見したのである。

ところで私たちはここで、一つのことを自問してみなければならない。それはパスカルが「思考」こそ人間の尊厳性であるといったが、果して「考える」という働きは人間にのみ独自の作用なのであろうかという問題である。ある種の心理学者たちによれば、動物にも知的作用はあるといわれているし、事実学者犬だとか、サーカスの動物などをみていると、不思議な感にさえうたれる。確かに動物にも記憶作用や簡単な知的作用の存することは疑いようがない。

そうだとすると人間の知的作用と動物のそれとは一体どのような点において違いがあるのであろうか。私は特に二つの点に注目したい。その一つは、人間においては世界並びに自己を対象化したり、客観化したりすることができるのに対して、動物にはそれが全く出来ないということ、今一つには、人間には自己を向上させようとする意識があるのに対して、動物にはそれが無いという点である。

前者については今更付け加える必要もないと思うが、後者に関してはブルンナーの次の言葉を付加してみたいと思う。彼はいう。「そのように人間はこの優れたより高いものに否応なく惹きつけられる。その際、このより高いものが、人間がその思考の準拠とする未知の真理である場合もあろうし、正義や善である場合もあろうし、美や完全である場合もあろうし、聖である場合もあろうし、あるいはまた真の人間性である場合もあろう。ちょうど弓弦の緊張が弓をして弓たらしめるように——この緊張がなければ、弓も一本の棒ぎれに過ぎない——人間とこのより高い優れたものとの間の緊張が、人間の存在における真に人間的な要素をなすものであり、これがなければ、人間も動物の特殊な一種属に過ぎないであろう。

人間はその現にあるところのものであるばかりでない。人間は自分自身を追求する存在である」<sup>(43)</sup>（筆者傍点）と。

このように人間がより高いものを追い求める傾向をもつということ、「アイデアの世界に対する……思慕憧憬」<sup>(44)</sup>の念をもつということ、自己の内面から価値を志向する欲求を有すること——ここに人間の人間たる独自性がある。そしてこの点にこそ言葉の深い意味における教育の可能根拠があるのである。外形の上からだけ見るならば、動物の調教も人間の教育もさして大差はないであろう。けれども両者を決定的に区別せしめるものは、教えられるものが自己自身のうちに自覚的な価値意識をもつか否かということである。サーカスの熊はど

んなに至難な業をやりこなしても、好物の餌にありつくという本能的欲求の充足以上のいかなる望みも抱かないし、いわんや観客のために少しでも立派な芸をみがこうなどとは夢にも思わない。けれども人間の場合は違う。人間は自己自身の内からの強い向上心の故に自分をみがき、進んで他からの教育的働きかけに応じようとするのである。教育作用は、常識的には他者教育と解されがちであるが、決してそれだけにつきるものではない。いかにしばしば人は自己教育によって人間形成を行なっていることか。それどころか、他者教育とみえる場面においてさえ、それは究極的には自己教育を前提とし、又それを予想しているのである。もしも被教育者の側に、価値を吸収したいという自発性が全然なかったとしたら、どんなにすぐれた教育者がどんなに立派な文化財を提供してもそれは所詮「豚に小判」という結果になってしまうであろう。

このように教育は常に被教育者の自覚的・価値的意識を前提として成立しているのである。ところが、いくら人間は原理的には「自覚的存在」であり、「理念的存在」であるといっても、最初からすでに出来上ったものとしてそういう存在であるというわけにはゆかない。

そこで未だ価値に十分目覚めていない者は、すでに価値に目覚め、たえず価値を追い求めている者によって導き励まされる必要がある。かくてここに教育関係の新しい局面がひらけてくる。すなわち、「伝統の生きた荷い手と、その伝統の中になるほど共に生きてはいるが、しかしその秩序や文化財の意味内容に対して未だ十分に目の開かれていない人々との間の精神的な交わり」<sup>(45)</sup>が成立する。

以上のような観点から教育をもう一度見なおすならば、教育とはどのように定義されうるであろうか。フリットナーは「価値眼の覚醒」<sup>(46)</sup>(*Erwachen zur Wertsicht*)という言葉を用いて答えているし、新堀通也博士は「汝(被教育者)の側における、エロスを覚醒せしめるところ」<sup>(47)</sup>(筆者傍点)という表現を用いておられる。更にシュプランガーは『生の形式』の中で、「他者(被教育者)の全的な価値感受性並びに価値創造力を内面から展開せしめようとする意志」<sup>(48)</sup>(筆者傍点)という風に述べている。要するに精神的存在としての人間の側面から教育を定義するとすれば、それはほぼ次のようになる。

教育とは、理念的存在としての人間の精神を価値に向って目覚めしめ、「他の者によって己の内面的発達の一の段階まで指導されさえすれば直ちに自分自身で陶冶をつづけること」<sup>(49)</sup>ができるように導くことである。

## VI. 宗教的実存という側面よりみた人間並びに教育

前節の考察において、私たちは他者教育の行きつく目標が結局自己教育にあること、従って教育とは自己陶冶への道案内にすぎないということを知りえた。しかしそのことは決して被教育者をして自己神化への道を辿らせるための助成作用だということにはならない。ホモ・サピエンス（理性人）の人間観に立つ人々はしばしばそのような見解に傾いた。たとえばプラトンにおける教育目標は、極端ないい方を許されれば、被教育者をできるだけ神に近づけることであった。けれどもそのような考え方の背後には、人間自身に対する誤った自己認識（過大評価）が秘んでいる。人間は確かに「理性」を有する故に、動物とは違った高貴性をもつであろう。もろもろの因果法則からも解放されて自由に振舞うことができるであろう。けれども人間の能力と自由とは、ある種の人々が考えるほどに実は偉大でも無限でもないのである。ここでもう一度パスカルの『パンセ』に登場を願おう。「自分の生涯の短い期間が、その前とその後との永遠のうちに没し、自分が充たしており現に眺めている小さな空間が、自分の知らぬ又自分を知らぬ空間の無限の拡がりのうちに沈んでいるのを考えると、私は自分が彼処にあらずして此処にあるのを見て恐れかつ驚く。その故は、なぜ彼処にあらずして此処にあるか、かの時にあらずして今あるか、その理由が分らないからだ。誰が私を此処に置いたのか？誰の命令と処置とによって、この所とこの時とが私にあてがわれたのか？」<sup>(50)</sup>（筆者傍点）と。

このように人間の生は決して自分自身の自由・勝手になるものではなく、創造の主なる神の手<sup>(51)</sup>にしっかりと握られ、定められているのである。この根源的規定を無視して、自らの自由を過大に誇示する時、私たちは知らず知らずのうちに本来的な自己の在り方から脱落しているのである。

それ故私たちが人間存在を誤りなくとらえるためには、これまでに見てきた三つの立場とは別に、今一つ、より根源的な側面から人間を、自己をみつめなければならない。そのような側面を私は仮りに「宗教的実存」と名づけておこうと思う。

ではそのような観点から教育の問題を考える時、一体どういうことになるのであろうか。フリットナーは「自己が自己を神の愛から、乃至は超越者に属しているという立場から理解し、隣人を愛からとらえる時、われわれは人間そのものの理解を具体的にすることができ<sup>(51)</sup>る」と述べたあと、「教育的出会いの目標は、だから他者(被教育者)を彼自身に導くこと<sup>(52)</sup>」、従って「自己自身に対して責任をもち、内的生を開き、信頼と希望と愛の源泉を自らのうちに湧き上<sup>(53)</sup>がら」（筆者傍点）しめることだといっている。こうなってくるともはや教育学の領域を超える問題になってくるかもしれない。「宗教的実存は間接的にしか伝達されえない<sup>(54)</sup>」といわれるように、「一つの実存は決して他の実存の生起の十分条件とはなりえない。<sup>(55)</sup>」しかし「ある一人の人において現実<sup>(55)</sup>に生起している宗教的実存が他のだれかにおいて宗教的実

存の生起を容易にする<sup>(56)</sup>ということ」は十分に考えられうることである。神の前に謙遜な人間によってのみ、福音は伝えられてゆき、神の愛に動かされて生きてゆく人間を介して、神の愛は他の新たなる人々をも動かしてゆくのである。

少し飛躍するかもしれないけれども、私たちが真の人間になるということは、結局のところ私たちの本来的な在り方に立ちかえるということであり、そのことは又いいかえれば、神を神としてあがめ、自己を被造物として——創造の主なる神の愛と審きのみに握られているものとして——自覚する（受け入れる）ということにはかならない。従ってキリスト教的教育の立場に立って教育を考えれば、それはワータリンクの次の定義のごとくなるであろう。

教育とは、「神の言葉に従って神に奉仕し、神によって置かれた生のすべての分野で、神の栄誉と自分の仲間たる人類の福祉のために神の与え給うたあらゆる自分の才能を自発的に用いる<sup>(57)</sup>一個の独立の人格へと人間を形成すること」である。

## VII. 結 び

以上私たちはかなりの廻り道をしながら、人間と教育の問題について考えてみた。そこで確認しえた最初のことは、人間存在というものが決して単一な存在ではなく、いくつかの異った存在層（もしくは側面）から成り立っているということであった。しかもそれは「多次元の統一<sup>(58)</sup>であって、」決して「部分品の合成物ではない。」（筆者傍点）それ故に、そのいずれの側面を欠いても人間を十全にとらえることはできない。そこで私はできるだけいろいろな観点から人間を分析的にとり上げてみた。けれども現実生きる人間は決してそのように個々バラバラな側面において生きるのではなく、一個の全体として生きるのである。従って、私たちが教育について考える場合にも決して一面的であってはならない。先に私は、教育現象そのものをより鮮明にするために、人間存在の各側面との関連において、教育のいろいろな面を抽象的に考察してみたが、実際はそれら四つの側面が互いに組み合い、補い合<sup>(59)</sup>って成り立っているのである。

私はフリットナーと共に、教育の究極目標はやはり人間を真の人間たらしめること、真の彼自身に導くこと、神の愛の中に生かされる喜びと感謝、愛と信仰の心を被教育者の中に生き生きと呼び醒ますことであると信じる者であるが、そのためにはやはりその他の三つの側面を無視するわけにはゆかない。ペスタロッチがそうであったように、飢える者にはまず食を、ふるえるものにはまず衣服を与えねばならず、又養育を必要とするものには何よりも先にその必要が満たされねばならない。或いは又内からの成長をさまたげるものがあればそれ

を取り除いてやり、環境を整えてやるのがどんなに大切なことであるかは今更縷々説明するまでもない。けれどもそれだけではまだ真の人間は形成されない。人間が社会の中に生れ、その中で育ち生活してゆく者であってみれば、人はどうしても社会的に有能な、よき社会人となる方向に、あるいは又「<sup>(60)</sup> 自然人から歴史人へ」の方向に教育されてゆく必要がある。教育の任に当るものはそのことをも意にとどめて置かねばならない。更に人間が文化的存在であり、精神的存在である限り、その面も重視されなければならない。肉体的栄養と同じように精神的栄養（文化財）もまたたえず供給されねばならず、しかも単なる注入という段階にとどまることなく、むしろ被教育者自身が自らそれを摂取出来るような方向へと陶冶されねばならない。教育すなわち **education** という言葉がもともと「ひき出すこと」(**educa-**<sup>(61)</sup>**tio**) というラテン語に基づいていることは周知の通りである。

このように教育にはいろいろな側面があるが、最終的にはやはり人格の覚醒という言葉で要約されると思う。しかも人格を「自己目的」と解したカントの立場を今一つ突き破って、「神共にいます」という一点（原点）にたえず還りゆくこと——キェルケゴールが若き日の日記に書いた言葉を借りていえば「私の存在の最も深い根と、しっかり結合して、たとい全世界が微塵に砕けても離れない、というような或る者の上に礎を置くようにすること」<sup>(62)</sup>——こそ人生の究極目標であり、従ってまたそのような人格の形成を目ざすことこそが教育の窮極的課題ではないだろうか。

（あとがき） 宗教と教育との関係についてはもっと多くを語りたかったし、又語らねばならなかったが、ここでは紙数の制限もあり、又それ以上に私自身の準備不十分が禍いして十分に意をつくすことができなかった。それ故説明不十分な点については又別な機会に、「キリスト教的人間観と教育の課題」(仮題)というテーマで改めて取り上げてみたいと思っている。

#### (注)

- (1) 森昭『教育の実践性と内面性』(昭和30、黎明書房)16頁。
- (2) 教育に関するこのような考え方は、ルソーにおいて最も顕著に認められるが、又デューイの教育思想の中にもうかがわれる。
- (3) たとえばパウルゼンは、教育を「先なる世代から後なる世代への理念的文化財の伝達」と定義し、又篠原助市博士は、教育とは「前代と後代との関係において、個人を客観的精神に導き入れる作用である」と述べておられる。(篠原助市『教育学』昭14、岩波全書、40頁)
- (4) このような定義は、シュプラングラーの諸著のあちこちに見出される。たとえば、E. Spranger, *Lebensformen*, 8Auf. (1950) S. 381 参照。邦訳に伊勢田輝子訳『文化と性格の諸類型』(1.2) (世界教育学選集18.19巻、明治図書)がある。

- (5) フリットナーは教育の定義を四つの側面から行っているが、その第四番目の定義としてこのような意味のことを述べている。(W. Flitner, *Allgemeine Pädagogik* (1957)<sup>4</sup> S. 25~S. 66, とりわけ S. 47~54を参照。
- (6) ボルノー「変化した人間像とその教育学的思考に及ぼす影響」{(杉谷・溝川訳)『新しい教育の探求』(昭36、明治図書)所収) 78頁。
- (7) E. Spranger, *Pädagogische Perspektiven* (1951) S. 15 {杉谷・村田訳『教育学的展望』(関書院)がある}。
- (8) マックス・シェラー「人間と歴史」{(寺島実仁訳)『哲学的世界観』(昭17、創元社)所収) 24頁。
- (9) ラインホルド・ニーバー(武田清子訳)『キリスト教人間観』第1部、(昭26、新教出版社)22頁。
- (10) 三木清「哲学者の定義による人間」(『三木清著作集』第11巻、(昭25、岩波書店)所収) 276頁。
- (11) アレキシス・カレル(桜沢如一訳)『人間—この未知なるもの—』(昭27、角川文庫) 21頁。
- (12) 人間存在をいくつかの層にわけて考える考え方は多くの学者たちによって支持されているが、学者相互の間にはかなりの見解の相異が認められる。そこで以下に私の知りえた限りでのいくつかの例を列記してみたいと思う。

①アリストテレス『心理学』……………	植物的生命、	動物的生命、	人間的生命
②ケルシェンシュタイナー『陶冶論』……………	植物的機能、	動物的功能、	精神的機能(初版)
	物理的功能、	心理的功能、	精神的機能(改訂版)
③ペスタロッチ『探究』……………	動物的人間、	社会的人間、	道徳的人間
④カント『単なる理性の限界内における宗教』……………	動物性の素質、	人間性の素質、	人格性の素質
⑤メーヌ・ド・ビラン『人間学』……………	動物的生活、	人間的生活、	精神的生活
⑥ナトルプ『社会的教育学』……………	衝 動、	狭義の意志、	理性意志
⑦デューイ『人間性と行為』……………	衝 動、	習 慣、	知 性
⑧細谷恒夫『教育の哲学』……………	本能的行動 様式、	習慣的行動 様式、	知性的行動 様式、
⑨ヤスパース『実存哲学』……………	現 存 在、	意 識 一 般、	精 神、
	自 然 的・歴 史 的・人 間 的		実 存
⑩フリットナー『一般的教育学』……………	生物学的、	社会的、(精神的)、	人 格 的
⑪森昭『教育人間学』……………	生命的存在、	社会的存在、	精神的存在、
	自然的人間、	歴史的人間、	形而上学的人間
⑫九鬼周造『人間学とは何か』……………	(『人間と実存』所収)		
⑬パスカル『パンセ』(三つの秩序)……………	身 体、	精 神、	愛
⑭波多野精一『時と永遠』……………	自 然 的 生、	文 化 的 生、	宗 教 的 生

これらのうち、私の分類は特にフリットナーと森昭博士の影響を一番強く受けた。

- (13) 岩崎勉「人間とは何か」(『哲学は如何に研究すべきか』(昭27、理想社)所収) 144頁。
- (14) フォークトやモレショットについては、岩崎武雄『現代の人間観』(昭36、有信堂)より間接的に学んだ。
- (15) このことはキリスト教の人間観においてさえ必ずしも否定されてはいない。たとえばボンヘッファーは次のように述べている。「神がご自分のかたちに従って、すなわち自由に創造された人間は土から取られた人間である。ダーウィンやフォイエルバッハでさえ、ここで語られている以上思い切ったことはいえなかった。一塊の土から、人間は成ったのである」と。(ボンヘッファー(生原優訳)『創造と墮落』(昭37、新教新書)) 61頁、並びに『創世記』2章7節を参照。

- (16) T. Ballauff, Die anthropologische Fragestellung in der Biologie, (in : Wege zur pädagogischen Anthropologie (1963) S. 22.
- (17) W. Flitner, Allgemeine Pädagogik (1957)<sup>4</sup> S. 29
- (18) Kant, Über Pädagogik (Akademie-Ausgabe), S. 441
- (19) アドルフ・ポルトマン(高木正孝訳)『人間はどこまで動物か』(昭36、岩波新書)68頁。
- (20) 同上 128頁。
- (21) 同上 129頁。
- (22) ポルトマンによれば、ゾウでもその主要発育期はわずか14~15年でおわってしまうという。
- (23) 同上 131頁。
- (24) Kant, a. a. O. S. 441
- (25) Leo Weber, Schichtung und Vermittlung in pädagogischen Denken Georg Kerschensteiners (1936), S. 10
- (26) W. Flitner, a. a. o. S. 28
- (27) E. Spranger, Pädagogischen Perspektiven (1951), S. 15
- (28) ルソーは『エミール』の中で、「植物は栽培によってつくられ、人間は教育によってつくられる」と述べている。ルソー(今野一雄訳)『エミール』(上)(昭37、岩波文庫)24頁を参照。
- (29) W. Flitner, a. a. O. S. 30
- (30) Leo Weber, a. a. O. S. 14  
拙稿「ケルシェンシュタイナー教育学の背景」(広島大学教育学部紀要第1部第7号所収)14頁参照。
- (31) 「人間」という言葉の意味をめぐっての興味ある分析は、和辻哲郎博士の名著『人間の学としての倫理学』(昭9、岩波全書)10~21頁に詳しい。
- (32) デュルケム(田辺寿利訳)『教育と社会学』(昭22、日光書院)113頁。
- (33) 大道安次郎『社会的人間』(『人間』(昭27、毎日新聞社)所収)168頁。
- (34) デュルケム 前掲書 115頁。
- (35) 清水義弘「学習、教育、文化」(『現代教育学2』(昭35、岩波講座)所収)60頁。
- (36) ナトルプ(篠原陽二訳)『社会的教育学』(昭29、玉川大学出版部)114頁。
- (37) シュプランガー「教育学の哲学的構造」(小塚新一郎訳)『現代文化と国民教育』(昭13、岩波書店)所収)7頁。
- (38) 森昭『教育人間学』(昭39、黎明書房)149頁。
- (39) Leo Weber a. a. O. S. 14
- (40) W. Flitner, a. a. O. S. 35
- (41) G. Kerschensteiner, Theorie der Bildung, 1926, S. 10
- (42) パスカル(由木康訳)『冥想録』(昭25、白水社)264頁。
- (43) ブルンナー(吉村善夫訳)『人間—その現実と真実—』(昭31、新教出版社)53頁。
- (44) 稲富栄次郎『教育作用の本質』(昭10、目黒書店)258頁。(現在は『教育の本質』という書名で福村書店から出版されている。)
- (45) W. Flitner, a. a. O. S. 46
- (46) ditto S. 45  
前田博『教育本質論』(昭33、朝倉書店)66頁を参照。
- (47) 新堀通也『教育における愛の問題』(昭29、学術刊行会)201頁。(現在は福村書店より『教育愛の



問題』と題して出版されている。)

- (48) E. Spranger, Lebensformen, 1950<sup>8</sup>, S. 381
- (49) ペーターゼン(大日方勝訳)『現代の教育学』(昭18、刀江書院) 292頁。
- (50) パスカル 前掲書 188頁。
- (51) W, Flitner, a. a. O. S. 52
- (52) ditto S. 53
- (53) ditto S. 53
- (54) 八木誠一『新約思想の成立』(昭38、新教出版社) 163頁。
- (55) 滝沢克己『聖書のイエスと現代の思惟』(昭40、新教出版社) 27頁。  
(八木誠一、前掲書23頁参照)。
- (56) 滝沢克己 前掲書26頁。
- (57) ワータリンク(宇佐神正明訳)『キリスト教と教育』(昭37、新教出版社) 50～51頁。
- (58) ティリッヒ(谷口美智雄訳)『道徳と宗教』(昭40、新教新書) 48頁。
- (59) ペスタロッチ(長田新訳)『シュタンツだより』(岩波文庫)を参照されたい。
- (60) ヴィンデルバントは「我々の行う一切の教育は本質的に自然人から歴史人を作るにある」と述べているという。(篠原助市『教育学』35頁)参照。
- (61) 稲富栄次郎『教育目的論』(昭27、学術刊行会) 26頁。(現在は同名の書物として福村書店から出版されている。)
- (62) キェルケゴールの訳は、和辻哲郎博士のものを借用した。和辻哲郎『ゼエレン・キェルケゴール』(昭23、筑摩書房) 49頁。